

# VÝZKUM VE VÝCHOVNÝCH ÚSTAVECH 2006 – 2008<sup>1</sup>

JULIUS SEKERA

**Abstrakt:** Příspěvek je věnován metodologickým otázkám fungování pedagogického týmu výchovných ústavů. V první etapě budou vybrána zařízení, která se svým charakterem blíží tzv. komunitnímu systému, a naopak zařízení, která jsou řízena klasickým subordinačním způsobem. Tyto dvě skupiny zařízení budou následně podrobeny analýze.

**Klíčová slova:** Výchovný ústav; pedagogický tým; klima; komunitní a subordinační styl řízení; profesiografie učitelů a vychovatelů; spolupráce resocializačního a reedukačního zařízení s institucemi, které jsou pro ústav důležité; spolupráce s rodiči svěřenců; výchovné postupy.

**Abstract:** This article is devoted to the functional questions of pedagogical team in corrective educational institutions. In the first phase will be chosen institutions which are based on collective settlement ( community system of re/education ) and also institutions which are managed by usual subordinary way. These two prepared and chosen groups of institutions will be part of follow-up analysis and comparison.

**Key words:** Corrective educational institution; pedagogical team ( team of pedagogical workers ); clima; collective – community – settlement and subordinary leading style; professiographie of teachers and educators; cooperation of other important and helpful institutions and corrective institution; cooperation with parents; educational process and its procedures.

Na rozdíl od škol patří výchovné ústavy<sup>2</sup> k pedagogickým zařízením, která jsou výzkumně reflektována spíše okrajově. Základní funkcí výchovných ústavů je přitom reedukace a resocializace mládeže, tj. nebývale obtížná pedagogická činnost.

Můžeme říci, že výchovné ústavy a dětské domovy se školou jsou spíše na periferii pozornosti, a to dokonce i v rámci speciální pedagogiky. Zdá se, že etopedie jako jedno z vědních zaměření speciální pedagogiky neprožívá, na rozdíl od sociální pedagogiky, v současné době výrazný vzestup. Ve vyspělých zemích je této oblasti z pochopitelných důvodů věnována trvalá pozornost (Keith-Lukas, Sanford, 1977; Whittaker, 1979; Brendtro, Ness, 1983; Henggeler, 1998; Arieli, 1994 atd.).

Výzkumným záměrem GA ČR s názvem Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty dostal tým ve složení J. Sekera, M. Kurelová, O. Sekera,

---

<sup>1</sup> Příspěvek vznikl na základě výzkumného projektu GA ČR č. 406/06/0731 Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty.

<sup>2</sup> Výchovné ústavy jsou pedagogická zařízení pro adolescenty s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou. Nejnovější legislativní rámec pro výchovné ústavy a tzv. dětské domovy se školou nalezne čtenář zejména: 1) ve Sbírce zákonů č. 109/2002 (Zákon ze dne 5. 2. 2002) o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů; 2) ve Sbírce zákonů č. 383/2005. Zákon ze dne 19. 8. 2005, kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony.

J. Mišíková, V. Filipi a B. Koukola příležitost pokusit se o jeden z mála evaluačních počinů na této scéně.

## Totální instituce nebo komunita?

Nejprve stručně k základním pojmům. Za výchozí považujeme pojem **kultura organizace**. Např. I. Nový (1996, s. 27) kulturou organizace rozumí „... specifické způsoby interakce a komunikace mezi lidmi. Zásady, pravidla a sociální normy ovlivňující a upravující jejich vzájemné soužití v určitém společenství.“ Kultura má podle něj především nemateriální povahu. E. H. Schein (1969) jde ve svém vymezení nad rámec interakce a komunikace. Kultura má podle něj tři základní roviny:

- a) rovinu základních životních představ, hodnot a postojů pracovníků,
- b) rovinu pravidel pracovního a sociálního jednání,
- c) rovinu symbolicky vyjádřených cílů instituce a jejích základních principů fungování.

Existuje mnoho dalších vymezení, a to zvláště výrobních a obchodních organizací (např. Pfeifer, Ulmaufová, 1993). Z pokusů o vymezení kultur pedagogických organizací (škol) připomeňme brněnský tým vedený M. Polem (Pol a kol., 2002; Pol. a kol., 2005) a vymezení E. Walterové (2001), která pod pojem kultura školy zahrnuje: klima školy, styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společných strategií, pedagogickou koncepci, mezilidské vztahy, motivující faktory, fyzické prostředí školy a image školy.

Druhým nejzávažnějším pojmem je pro nás klima organizace, potažmo **klima pedagogické organizace**. J. Mareš (Čáp, Mareš, 2001) pojem spojuje s prostředím školy a sociální atmosférou školy. Na rozdíl od atmosféry sociální klima (tamtéž, s. 582) „...označuje jevy dlouhodobé, typické právě pro danou školu: jevy trvajících řádově měsíce či léta.“ Sociální atmosféra (tamtéž, s. 583) pak podle tohoto autora „...vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Atmosféra školy je tedy jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či týdne. Jevy trvají řádově desítky minut, hodiny až dny.“ Četná kritéria dělení školního klimatu přináší H. Grecmanová (1997).

Kultura pedagogické organizace i její klima, jak uvádějí mnozí autoři – viz výše, do značné míry souvisí se **stylem řízení pedagogické organizace**. Také tento pojem je v naší a zahraniční literatuře velmi frekventován. Pojem má řadu dimenzí, které zde nebudeme rozebírat. Pod pojmem styl řízení pedagogické organizace (instituce) chápeme (Sekera, 2001, s. 20 – 21) „... cílevědomé působení na aktivitu pracovníků pedagogické organizace tak, aby bylo dosaženo dokonalejšího stavu ve srovnání se stavem výchozím.“ O tom, co je „dokonalejší stav“ rozhodují cíle a hodnoty vedení organizace a ostatního personálu podílejícího se na vedení, přičemž z řízení nemusí být vyloučeni ani svěřenci daného pedagogického zařízení.

Jaká je situace ve výchovných ústavech, pokud se jedná o jejich kulturu, klima a styly řízení?

Existují v zásadě dvě z našeho pohledu významné krajní polohy „kultur“ výchovných ústavů. Těsně souvisí se stylem jejich řízení i klimatem v jednotlivých organizačních člancích těchto zařízení. Většina výchovných ústavů se pravděpodobně pohybuje na škále mezi těmito dvěma extrémy.

První krajní polohou jsou výchovné ústavy jako **totální instituce**. Totální instituce jsou extrémem klasického byrokratického a subordinačního pojetí řízení a kultury instituce. Na rozdíl od škol jsou výchovné ústavy tomuto nebezpečí z řady příčin

poměrně výrazně vystaveny, což plyne již z charakteristik základních znaků totálních institucí. Základní znaky vymezil E. Goffman (1961):

- 1) spojují pod jednou střešou aktivity, které se v moderní společnosti provozují odděleně (spánek, práce, volný čas),
- 2) všechny tyto aktivity jsou provozovány za přítomnosti druhých osob,
- 3) svěřenci a personál stojí proti sobě, vládne mezi nimi velká sociální distance a jejich vzájemné chování je přesně reglementováno,
- 4) instituce přejímají za svěřence veškerou odpovědnost po celou dobu jejich pobytu,
- 5) veškeré aktivity mohou být v různé míře na svěřencích vynucovány,
- 6) není zde instituce rodinného života a domácnosti.

Opačným pólem, a tedy druhou krajní polohou ústavní scény, je podle našeho názoru **komunitní systém**. Komunitní systém řízení chápeme jako svým způsobem vrchol toho, co např. T. Bush (1995) popisuje jako model kolegiality ve školách (blíže také Sekera, 2001, s. 77 – 81) a co je v pojetích řízení pomáhajících organizací označováno např. jako model určující roli (Vander Ven, K., 1994, s. 247 – 269).

Maxwell Jones (1968), zakladatel komunitního systému, jej charakterizuje jako (Kratochvíl, 1979, s. 9) „... určitý styl práce celého oddělení nebo celé léčebny, nastolující otevřenou komunikaci a pokud možno demokratické vztahy na všech úrovních s využitím terapeutických možností skrytých ve všech členech týmu, v pacientech a v jejich vzájemné interakci.“

Obdobně např. O. Matoušek (1995, s. 121) charakterizuje ústavní terapeutickou kulturu jako: „... takové ovzduší ústavu, které podporuje spolupráci profesionálů, jejich vstřícný postoj ke klientům, někdy se k tomu přidává i podpora osobního růstu klientů a profesionálního růstu pracovníků ústavů.“ Souhrnně můžeme říci, že komunitní systém vytváří ideální podmínky pro léčbu prostředím.

Komunita v užším pojetí je zpravidla chápána jako psychoterapeutická metoda. My máme v této fázi úvah ale na mysli komunitu v širším slova smyslu, kterou se rozumí forma řízení organizační jednotky či instituce. Jejimi hlavními znaky jsou 1) svobodná komunikace (permisivita), 2) podílnictví personálu i klientů na vedení a rozhodování, 3) respektování individuality jedince a 4) sourodé interpersonální citění. M. Jones (Hartl, 1997, s. 180) uvádí tři základní teze:

- a) „vytvořit oboustrannou komunikaci mezi personálem, pacienty a skupinou externích spolupracovníků“,
- b) „umožnit rozhodování na všech úrovních, a to tak, aby se každý identifikoval s cíli oddělení a se změnou v jednání s pacienty“,
- c) vytvořit terapeutickou kulturu, „... která se skládá ze vzájemně vstřícných postojů a rolí, jež pacienti i personál ve společenství zastávají“.

Filozofie práce vedoucího pracovníka spočívá především ve facilitátorství a opírá se o následující aspekty:

- uznává odborné znalosti a kvality profesionálů a snaží se vyhovět jejich odborným požadavkům,
- do funkce je jmenován až po dlouhodobé úspěšné práci experta v organizaci,
- hlavní smysl řízení vidí v hledání cest, jak lze iniciovat experty k tvořivé práci,
- jeho autorita je dosažena na základě odborných znalostí a odborných zkušeností a nikoli na základě úřednického postavení.

## Vymezení problému, cílů a úkolů výzkumu

Náše výchozí výzkumné problémy můžeme vymežit dvěma výchozími otázkami, z nichž druhou pokládáme za základní:

**1) Existují výchovné ústavy, které by se alespoň v některých oblastech přibližovaly komunitnímu systému řízení pedagogických sborů těchto zařízení?** Jestliže ano, ptáme se, **ve kterých z těchto dimenzí (oblastí) se výchovné ústavy mezi sebou liší nejvíce?**

**2) Druhý problém vymezuje následující otázkou: Ve kterých pedagogicky významných dimenzích se výchovné ústavy, které se blíží svým pojetím komunitnímu systému, liší od těch, které jsou spíše blíže klasickému byrokratickému a subordinačnímu řízení či dokonce totální instituci?** Komparaci bychom rádi provedli především ve sféře:

- 1) řízení výchovného ústavu,
- 2) práce vychovatelů (jejich profesiogramech),
- 3) práce učitelů (jejich profesiogramech),
- 4) spolupráce výchovného ústavu s dalšími institucemi, jež jsou pro činnost tohoto zařízení významné,
- 5) spolupráce výchovného ústavu s rodiči svěřenců,
- 6) systému výchovných a terapeutických aktivit.

Naše cíle a z nich plynoucí úkoly můžeme ve stručnosti definovat následujícím způsobem:

- a) vymežit výchovné ústavy: 1) které mají alespoň některé znaky komunitního systému řízení a klimatu v pedagogických sborech, 2) které se naopak opírají především o klasickou subordinační strukturu,
- b) komparovat způsoby řízení u dvou výše uvedených typů výchovných ústavů,
- c) komparovat u dvou výše uvedených typů výchovných ústavů spolupráci s institucemi, jež jsou pro činnost daného typu výchovného ústavu důležité,
- d) komparovat u dvou výše uvedených typů výchovných ústavů jejich spolupráci s rodiči dětí těchto zařízení,
- e) vypracovat profesiogramy vychovatelů a provést jejich komparaci u dvou výše uvedených typů výchovných ústavů,
- f) vypracovat profesiogramy učitelů a provést jejich komparaci u dvou výše uvedených typů výchovných ústavů,
- g) komparovat systém výchovných a terapeutických aktivit u dvou výše uvedených typů výchovných ústavů.

## Výběr vzorku výchovných ústavů (1. etapa výzkumu)

První etapa výzkumu je zaměřena na výběr vzorku výchovných ústavů. Její realizace probíhá v roce 2006.

Podle údajů poskytnutých MŠMT (2006) a podle studie M. Vocilky (2001) existuje 34 výchovných ústavů včetně zařízení, kde je výchovný ústav spojen s dětským domovem se školou. Zařízení jsou „kumulována“ převážně ve 4 základních oblastech České republiky. Pracovně jsme tyto oblasti vymezili velmi orientačně a nazvali jsme je západní Čechy, Sever, východní Morava, Jih. Do těchto oblastí jsme přiřadili také ústavy, které do nich zcela geograficky nezapadají, ale mají k některé z oblastí přece jen blíže než k ostatním. V rámci těchto čtyř oblastí jsme pomocí náhodného výběru (tabulky náhodných čísel) vybrali tři zařízení

z každé z nich. Celkem jsme tak prvoplánově vybrali 12 výchovných ústavů nebo výchovných ústavů spojených s dětským domovem se školou (dále jen výchovných ústavů). To činí 1/3 existujících výchovných ústavů v ČR.

Druhou podmínkou pro zařazení do širokého vzorku výchovných ústavů byl souhlas ředitele (ředitelky) s realizací návštěvy. Ředitelé vytipovaných ústavů byli přitom zevrubně seznámeni s cílem první i druhé části výzkumného projektu. Současně jsme poskytli garanci anonymity vůči spravovaným zařízením a jejich nadřízeným (MŠMT). Anonymitu jsme garantovali také jednotlivým respondentům (členům pedagogického sboru). Uvedli jsme pouze, že v případě zájmu dostanou ředitelé zpětnou vazbu v tom smyslu, že je seznámíme s tím, jak si ve sledované oblasti stojí jejich zařízení ve srovnání s ostatními do výzkumu zařazenými výchovnými ústavu (bez bližší identifikace).

V další etapě výzkumu hodláme z tohoto vzorku výchovných ústavů vybrat minimálně dvě a maximálně tři zařízení, která vykazují nejlepší parametry přiblížení se k námi sledovaným krajním pozicím, tj. ke komunitnímu systému (včetně klimatu) a k byrokratickému a subordinačnímu stylu řízení pedagogických týmů, příp. k totální instituci. Takto vytvořený vzorek bude podroben detailní analýze podle oblastí uvedených výše.

## **Metody sběru dat 1. etapy výzkumu**

V této části příspěvku pouze referujeme o metodice výběru vzorku výchovných ústavů v první etapě výzkumu (2006). O metodice zjišťování informací v dalších sledovaných sférách našeho výzkumného projektu, kromě sféry řízení (viz níže), informují příspěvky dalších členů týmu (M. Kurelová a O. Sekera, J. Mišíková a V. Filipi a B. Koukola).

Při výběru metod zkoumání klimatu mezi pedagogickým personálem výchovných ústavů jsme vycházeli ze skutečnosti, že časová zátěž respondentů nesmí být příliš vysoká. To znamená, že jsme byli nuceni použít omezený počet diagnostických nástrojů. Také baterie vybraných metod by měla umožňovat hromadnou administraci. Předpokládali jsme, že zabezpečit maximální účast pedagogického personálu na šetření bude u zařízení, jehož chod nelze zastavit, pro jeho ředitele organizačně poměrně náročné. Část personálu bude vytížena prací s dětmi, aby se zbývající část mohla věnovat našemu šetření. Nakonec jsme zvolili tři dotazníkové metody a u ředitele a jeho zástupce jsme aplikovali ještě čtvrtou dotazníkovou metodu.

První z použitých metod byla Škála sociální atmosféry ve skupině (T-220) autorů T. Kollárika, V. Černého, E. Letovancové, E. Poliakové a A. Ritomského (1993, upravené 2. vydání). Jedná se o standardizovaný dotazník v rozsahu 200 položek. Položky sytí 10 dimenzí: 1) psychologickou atmosféru, 2) mezilidské vztahy, 3) kooperaci, 4) rozvoj, zralost skupiny, 5) komunikaci, 6) styl vedení, 7) vztah k práci, 8) zaměřenost na úspěch, 9) sociální začleněnost a 10) spokojenost. Aplikace dotazníku poskytuje informace o stupni rozvoje v jednotlivých dimenzích a také stav sledované problematiky v daném zařízení jako celku. Vzhledem k tomu, že se jedná o standardizovanou metodu, považujeme další popis za redundandní.

Druhou námi akceptovanou metodou byl Dotazník OCDQ – RS (Měření klimatu školy a učitelského sboru). Dotazník na podmínky škol standardizoval J. Lašek (2001, s. 119 – 129), s jehož laskavým svolením byl dotazník upraven na podmínky výchovných ústavů. Dotazník sestává ze 34 položek hodnocených škálou o 4 stupních. Detekuje 5 komponent klimatu školy (výchovného ústavu) jako celku: 1)

ředitelovo suportivní chování, 2) ředitelovo direktivní chování, 3) angažované chování pedagogického pracovníka, 4) frustrace pedagogického pracovníka a 5) intimní chování pedagogického pracovníka.

Součástí naší úpravy Dotazníku OCDQ – RS bylo umístění položek zjišťujících demografická data respondentů na konci dotazníku. Zjišťovali jsme profesní zařazení, pohlaví, věk, délku praxe, dosažené vzdělání, současné vzdělávání a terapeutické a obdobné výcviky.

Posledním použitým dotazníkem určeným pro celý pedagogický tým výchovného ústavu byl námi konstruovaný Dotazník (název neobsahuje další specifikaci). Jeho cílem je na základě výpovědí respondentů přispět ke zjištění, do jaké míry se pracoviště jako celek nebo jeho jednotlivé relativně samostatné části blíží komunitnímu modelu řízení, anebo naopak do jaké míry se přibližují klasickému byrokratickému a subordináčnímu řízení s případnými rysy totální instituce. Dotazník sleduje prostřednictvím 34 položek čtyři dimenze: 1) svobodu komunikace, 2) podílnictví na vedení a rozhodování, 3) respektování individuality jedince a 4) sourodost interpersonálního cítění. Většina položek má alternativní charakter. Sedm položek vyžaduje volné odpovědi.

Posledním námi použitým nástrojem, který jsme prezentovali toliko ředitelům a zástupcům zkoumaných zařízení, byla Škála na měření stylu vedení (T-124; NmUS/RP) autorů T. Kollárika a J. Müllnera (1976). Škála obsahuje tři dimenze, z nichž první dvě jsou syceny 15 položkami škály o osmi stupních. První požaduje, aby respondent vymezil osobnost, se kterou by se mu nejlépe spolupracovalo, druhá, aby vymezil osobnost, se kterou by se mu spolupracovalo nejhůře. Třetí dimenze je zaměřena na skupinovou atmosféru a je sycena deseti položkami škály o osmi stupních. Standardizovaný dotazník by měl pomoci s identifikací stylu vedení ředitelů a zástupců ředitele ve smyslu jejich „zaměření na lidi“, nebo „zaměření na úkoly“.

Zjištěná data jednotlivých dimenzí všech použitých metod budeme komparovat. Uvedená šetření by měla sloužit jako kritéria pro výběr zmíněného vzorku výchovných ústavů se znaky komunitního systému a s klasickým nekomunitním řízením.

## **Analýza stylu řízení výchovného ústavu (2. etapa výzkumu)**

Ve druhé etapě realizace výzkumného projektu, která by měla proběhnout v roce 2007, chceme detailněji analyzovat již zmíněných sedm (a) – g)) oblastí, a to u vybraného vzorku 4 – 6 výchovných ústavů, z nichž jedna skupina výchovných ústavů (2 – 3 zařízení) by měla více vykazovat alespoň zčásti znaky komunitního systému kultury a řízení a druhá (2 – 3 zařízení) spíše systému klasické, subordináční kultury a řízení.

Vzhledem k tomu, že ostatní oblasti (práce vychovatelů, jejich profesiogramy; práce učitelů, jejich profesiogramy; spolupráce výchovného ústavu s dalšími institucemi, jež jsou pro činnost tohoto zařízení významné; spolupráce výchovného ústavu s rodiči svěřenců; systém výchovných a terapeutických aktivit) jsou popsány v jiných příspěvcích členů řešitelského týmu, stručně informujeme o jen základním záměru v oblasti analýzy řízení výchovných ústavů.

Oblast řízení bychom rádi pokryli kvalitativním výzkumem, který by se opíral o polostrukturované interview s řediteli a zástupci výchovných ústavů a také s některými pedagogickými pracovníky z řad učitelů a vychovatelů. Dalším zdrojem

zkoumání by byla dokumentace výchovných ústavů a okrajově také pozorování chodu sledovaných zařízení.

Základní otázka pro kvalitativní výzkum je obdobná našemu hlavnímu problému a mohla by znít: **Kterými důležitými aspekty v oblasti řízení se od sebe odlišují výchovné ústavy blížíci se svým pojetím řízení a klimatu komunitnímu systému od těch, které mají naopak blíže k tradičnímu byrokratickému řízení?**

Určitou inspirací nám mohou být např. okruhy sledované Polem a Novotným (roč. 2005), které byly ale aplikovány ve školách, a nikoli ve výchovných ústavech (upraveno):

- a) vize ředitele a jeho zástupce o kvalitě práce VÚ; vzájemná sladěnost vizí a možnosti sdílení představ ostatních pedagogických pracovníků,
- b) jaký je v současné době konkrétní postup při naplňování vize (vizí),
- c) dítě (svěřenec) a možnosti jeho vnitřní změny na základě výchovných a terapeutických postupů v daném zařízení; komunikace s dětmi a řešení konfliktů,
- d) spolupráce s dalšími institucemi (včetně rodiny) důležitými pro chod zařízení,
- e) profesní rozvoj vychovatelů a učitelů, příp. dalších pedagogických pracovníků výchovného ústavu,
- f) komunikace s vychovateli, učiteli a dalším personálem,
- g) řešení konfliktů mezi personálem (zvláště pedagogickým),
- h) organizační struktura, podíl na řízení ostatních (především) pedagogických pracovníků, pravomoci a odpovědnosti.

V současné době, přes autorovy jisté zkušenosti (Sekera, 2003), probíhá souběžně s výběrem užšího vzorku 4 – 6 výchovných ústavů proces intenzivního studia možnosti aplikace kvalitativní metodologie na danou problematiku a konzultace s odborníky, kteří již v daném směru dosáhli validní zkušenosti.

## Literatura

- ARIELI, A. Péče o problémové děti ve stále otevřenějších institucionálních zařízeních. In *Ústavní péče o děti ve světě*. Praha: FICE ČR, 1994, s. 1 – 9.
- BRENDTRO, L. K. , NESS, A. E. *Re-educating troubled youth. Environments for Teaching and Treatment*. New York: Ldine De Gruyer, 1983.
- BUSH, T *Theories of Educational Management*. 2. edition. London: Paul Chapman Publishing Ltd. 1995.
- ČAP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- GOFFMAN, E. The Characteristics of Total Institutions. In ETZIONI, A. *Complex Organizations*. New York: Rinehart, 1961.
- GRECMANOVÁ, H. Typy Školskej klímy a jej vplyv. *Pedagogická revue*. 1997, č. 5 – 6, s. 258 – 266.
- HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: SLON, 1997.
- HENGELER, S. W., SCHOENWALD, S.K., BORDUIN, CH., M., ROWLAND, M.D., CUNNINGHAM, PH.B. *MULTISYSTEMIC Treatment of Antisocial Behavior in Children and Adolescents*. New York: A Division of Guilford Publications, Inc., 1998. ISBN 1-57230-106-6.
- HLOUŠKOVÁ, L. Inovační potenciál jako předpoklad rozvoje kultury škol (příklad otevřenosti škol vůči okolí). In *Studia Paedagogica. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*. Roč. LIII, řada pedagogická (U), č. 10, 2005, s. 67 – 79.

- JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.
- JONES, M. *Beyond the Therapeutic Community. Sociál Learning and Social Psychiatry*. New Haven and London: Yale University Press, 1968. Library of Congress catalog card number 68-13913.
- KEITH-LUKAS, A., SANFORD, C.W. *Group Child Care as a Family Service*. The University of North Carolina press, 1977.
- KOLLÁRIK, T., ČESNÝ, V., LETOVANCOVÁ, E., POLIAKOVÁ, E., RITOMSKÝ, A. *Škála sociálnej atmosféry v skupine. Upravené 2. vydání*. Bratislava: Psychodiagnostika, s. r.o., 1993.
- KOLLÁRIK, T., MÜLLNER, J. *Škála na meranie štýlu vedenia*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., 1976.
- KRATOCHVÍL, S. *Terapeutická komunita*. Praha: Avicenum, 1979.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a škol*. Hradec králové: Gaudeamus, 2001.
- MAREŠ, J. Sociální klima školy. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 581 – 596.
- MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha: Slon, 1995.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001.
- NOVÝ, I. a kol. *Interkulturální management. Lidé, kultura a management*. Praha: Grada, 1996.
- PFEIFER, L., UMLAUFOVÁ, M. *Firemní kultura. Síla sdílených cílů, hodnot a priorit*. Praha: Grada, 1993.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., VÁCLAVÍKOVÁ, E., ZOUNEK, J. Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika*, roč. LII, 2002, č. 2, s. 206 – 218.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- POL, M., NOVOTNÝ, P. Ředitelé a řízení kvality ve škole (... z případových studií). *Studia paedagogica*. Sborník prací FF MU v Brně, roč. 2005, Řada pedagogická (U), č. 10, s. 49 – 65.
- SCHEIN, E. H. *Psychologie organizace*. Praha: Orbis, 1969.
- SEKERA, J. Komunikace ve výchovných ústavech. *Speciální pedagogika*, roč.13, 2003, č. 4, s. 274 – 296.
- SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: PdF OU, 2001.
- SEKERA, J. Personální vztahy ve výchovných ústavech. *Speciální pedagogika*, roč. 7, 1997, č. 5, s. 10 – 23.
- VANDER VEN, K. Ústavní péče, výchova léčba ve Spojených státech. In *Ústavní péče o děti ve světě*. Praha: FICE ČR, 1994, s. 247 – 269.
- WHITTAKER, J. K. *Caring for Troubled Children*. San Francisco, Washington, Bas Publishers, 1979.
- VOCILKA, M. *Výchovné ústavy v České republice*. Praha: MŠMT, 2001.

Kontaktní adresa:

Doc. PhDr. Julius Sekera, CSc., Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, katedra pedagogiky, Reální 5, 701 03 Ostrava 1; e-mail: Julius.Sekera@osu.cz